

Стренадюк Галина Сергеевна

**Обучение омонимичным грамматическим структурам
студентов-филологов в процессе иноязычного чтения.
(на материале грамматических структур с компонентом *haben/sein/werden*)**

13. 00. 08 – теория и методика профессионального образования

Автореферат диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Екатеринбург - 2007

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор **Сергеева Наталия Николаевна**

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, профессор **Серова Тамара Сергеевна**

ГОУ ВПО «Пермский государственный технический университет»

кандидат педагогических наук, доцент **Казакова Ольга Павловна**

ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Ведущая организация:

ГОУ ВПО «Ниже - Тагильская социально-педагогическая академия»

Защита состоится 9 ноября 2007 г. в 16.00 ч. в ауд. 316 на заседании диссертационного совета К 212.283.05 при ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» по адресу: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

С диссертацией можно ознакомиться в диссертационном зале научной библиотеки Уральского государственного педагогического университета.

Текст автореферата размещён на сайте: www.uspu.ru

Автореферат разослан 5 октября 2007 г.

Учёный секретарь
диссертационного совета

И.А. Гиниатуллин

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность темы исследования. Благодаря качественному преобразованию практической направленности образовательных программ как одной из основных стратегических целей «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006 - 2010 годы» продолжается поиск и отбор эффективных методических концепций, позволяющих реализовать такой важный компонент обучения будущего специалиста, как владение иностранным языком во всех видах речевой деятельности. Особенно важным для студента-филолога является сформированное умение читать и понимать тексты на иностранном языке, которые представляют собой квинтэссенцию языка, речевой культуры и национального своеобразия народа-носителя языка. Данная проблема не является новой, поскольку вопросам обучения чтению всегда уделялось много внимания. Но в век, объявленный ООН веком полиглотов, вступает поколение, которое должно ориентировать себя на качественное обучение иностранным языкам в связи с расширением международных связей во всех сферах общества, развитием информационных технологий, поставляющих тексты на иностранных языках в электронном формате, расширением рынка книжной продукции.

В связи с новым подходом к изучению ИЯ возникает необходимость внести коррективы в методику его преподавания. Одной из основных характеристик специалиста данного профиля является умение читать и понимать содержательную информацию, но без понимания грамматики текста это не представляется возможным.

Обучение грамматике в процессе иноязычного чтения представляет собой ещё не до конца исследованную область методики. Методика обучения развивается, используя научные исследования также в области грамматики текста: грамматических связей текста, функционирования и взаимодействия грамматических структур в массиве текста.

Будущий специалист, обучающийся на неязыковом факультете, должен владеть умением распознавать и понимать грамматику текста, в частности, грамматические структуры, имеющие одинаковые грамматические компоненты.

Практика показывает, что существуют определённые трудности, связанные с процессом чтения иноязычных текстов на неязыковых факультетах. К такого рода трудностям можно отнести: 1) процесс чтения и понимание читаемого; 2) понимание содержания текста и грамматики текста; 3) знание образования грамматической структуры и распознавание, и понимание грамматической структуры/ грамматических структур в самом процессе чтения. Можно говорить также о недостаточно полном описании омонимичных и частично омонимичных грамматических структур для обучения грамматике в процессе чтения иноязычного текста.

Качество обучения иностранному языку во многом зависит от того, как эффективно преодолеваются эти противоречия.

Преподавание иностранного (немецкого) языка на неязыковых факультетах нуждается в совершенствовании методов и содержания учебной работы. Методы учебной работы, в свою очередь, зависят от характера выбранного учебного материала упражнений и текстов для чтения.

Вопросами обучения чтению иноязычных текстов в разные годы занимались многие исследователи, среди них: Бим И. Л., Булатова Д. В., Губина Г. Г., Дубровина М. А., Клычникова З. И., Короленко Ж. В., Котоваева Г. Н., Ляховицкий М. В., Панина Е. Ю., Рогова Г. В., Серова Т. С., Троянская Е. С., Улитина С. Г., Фоломкина С. К., Шатилов С. Ф., Цетлин В. С. и др.

Существует большое количество исследований, посвященных вопросам обучения студентов неязыкового вуза чтению иноязычных текстов. Этой проблематикой занимались Бузина Ю. М., Дубровина М. А., Левитан К. М., Орлова Е. С., Панина Е. Ю., Серова Т. С., Фоломкина С. К., Шатилов С. Ф., Цетлин В. С. и др.

Процесс обучения грамматике при чтении текста исследовали Басова Н. В., Бормотина Н. В., Векшина Т. Ф., Лapidус Б. А., Магкинис Э. И., Нефедова Н. А., Никитина Т. М. и др.

Вместе с тем количество исследований по омонимии достаточно ограничено. Авторы обращаются к омонимии аналитических конструкций (модальный глагол (кроме *wollen*) и *werden* + *Infinitiv*) (Ваулина Л. Н.); соотношению односоставных предложений и омонимичных им конструкций (Гаврилюк А. В.); к группе расположенных контактно существительных (Петрова Т. И.); синтаксической омонимии с точки зрения автоматического анализа (Дрейзин Ф. А.); к лексическим омонимам на материале русского языка (Кулешова Р. В.) и др.

В то же время мы не обнаружили ни одной работы, посвящённой обучению распознаванию и пониманию комплекса грамматических структур, объединённых одинаковым грамматическим компонентом *haben/sein/werden*.

Будущий специалист, обучающийся на неязыковом факультете, должен владеть умением распознавать и понимать грамматику текста, в частности, грамматические структуры, имеющие одинаковые грамматические компоненты.

Практика показывает, что существуют определённые трудности, связанные с процессом чтения иноязычных текстов на неязыковых факультетах. К такого рода трудностям можно отнести: 1) распознавание и понимание студентами-филологами грамматической информации немецкоязычного текста; 2) распознавание и понимание студентами-филологами омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с одинаковым компонентом *haben/sein/werden* в процессе чтения немецкоязычного текста.

Таким образом, очевидны **противоречия**:

- между программными требованиями, которые предусматривают такой вид речевой деятельности как чтение, и трудностями их реализации в практике преподавания;

- между растущими потребностями практики, выражаемыми филологическим образованием, для реализации которых необходимо овладеть иноязычным чтением, и отсутствием разработанных организационной модели обучения студентов-филологов рецептивной грамматике и учебно-методического комплекса, направленных на обучение распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе иноязычного чтения.

Эти противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**, значимость решения которой состоит в определении роли обучения студентов-филологов омонимичным грамматическим явлениям в процессе чтения немецкоязычного текста.

С учётом актуальности проблемы, её недостаточной научной разработанности и необходимости практического решения определена тема исследования: **«Обучение омонимичным грамматическим структурам студентов-филологов в процессе чтения иноязычного текста (на материале грамматических структур с компонентом haben/sein/werden)»**.

Объектом нашего исследования является процесс обучения студентов филологического факультета рецептивной грамматике с целью достижения понимания в процессе иноязычного чтения.

Предметом – организационная модель обучения студентов-филологов рецептивной грамматике и учебно-методический комплекс по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с компонентом haben/sein/werden в процессе иноязычного чтения.

Гипотеза исследования включает следующие предположения:

– обучение грамматике в процессе иноязычного чтения должно осуществляться на основе специально разработанных организационной модели обучения и учебно-методического комплекса по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур. Данный учебно-методический комплекс должен соответствовать следующим основным методическим характеристикам: ориентация на потребности современного специалиста-филолога в овладении иностранным языком; опора на имеющиеся у студента школьные знания, навыки и умения чтения иноязычного текста; поэтапность формирования группы рецептивных грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных грамматических структур;

– разработка учебно-методического комплекса, в состав которого входит учебно-методическое пособие с комплексом упражнений по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в печатном и электронном видах, а также

методические рекомендации для преподавателя, позволят сделать процесс обучения студентов-филологов иноязычному чтению более эффективным.

Выдвинутая гипотеза позволила сформулировать **цель** исследования:

теоретически обосновать и разработать организационную модель обучения студентов-филологов рецептивной грамматике и учебно-методический комплекс для обучения студентов-филологов первого курса неязыкового вуза распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с одинаковым компонентом *haben/sein/werden* в процессе чтения иноязычного текста и проверить результативность их применения в опытном обучении.

Поставленная цель, указанные объект и предмет исследования, сформулированная гипотеза потребовали решения следующих **задач**.

1. Описать и охарактеризовать омонимичные и частично омонимичные грамматические структуры текста для чтения, выявив при этом их функциональное взаимодействие.

2. Выявить и охарактеризовать группу рецептивных грамматических навыков для распознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста.

3. Обосновать и разработать организационную модель обучения студентов-филологов рецептивной грамматике и учебно-методический комплекс для развития группы рецептивных грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в тексте для иноязычного чтения.

4. Проверить эффективность предложенных организационной модели обучения студентов-филологов рецептивной грамматике и учебно-методического комплекса в опытном обучении.

Для проверки гипотезы и реализации поставленной цели были использованы следующие **методы**:

- *теоретические*: анализ и обобщение научной и научно-методической литературы по проблемам обучения иноязычному чтению, грамматике текста, синтезу теоретического и эмпирического материала, методу моделирования, методу грамматического обобщения, качественному и количественному анализу в результате опытного обучения;

- *эмпирические*: педагогическое наблюдение и анализ процесса обучения, анализ действующих программ по обучению иностранным языкам, анкетирование и тестирование студентов и преподавателей, опытное обучение студентов в естественных условиях.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют труды в области психологии, теории восприятия, поэтапного формирования умственных действий (Б.Г. Ананьев, В. И. Белопольский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин и др.); психологии обучения иностранным языкам (Б.В. Беляев, И.А. Зимняя, Т.Г. Егоров, З.И. Клычникова, А.А.Леонтьев, И.Г. Рубо и др.);

теории грамматики текста (И. Р. Гальперин, О. И. Москальская, Е. С. Орлова и др.); основных положений теории преподавания иностранных языков и системного подхода в обучении (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, В.И. Загвязинский и др.); теоретических положений коммуникативного подхода к обучению иноязычной речевой деятельности (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов, Т.С.Серова и др.); проблем обучения грамматике при иноязычном чтении (Н.И. Гез, Б.А. Лapidус, Г.В. Перфилова, С.К. Фоломкина, Т.И. Петрова, А.В. Гаврилюк, Л.Н. Ваулина и др.).

Научная новизна данного исследования заключается в том, что в работе впервые ставится проблема обучения студентов-филологов распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с одинаковым грамматическим компонентом *haben/sein/werden* в процессе чтения иноязычного текста, предлагается теоретическое и практическое решение проблемы с позиции системного подхода.

Теоретическая значимость нашего исследования состоит в методической классификации омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с компонентом *haben/sein/werden*; в разработке группы рецептивных грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в тексте для немецкоязычного чтения. В исследовательских целях введены понятия «синтаксический параллелизм» и «усеченный синтаксический параллелизм» для объединения омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с компонентом *haben/sein/werden* с позиции системного подхода.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась в процессе опытного обучения на первых курсах филологического факультета и культурологического отделения Тобольского государственного педагогического института им. Д.И. Менделеева в 2006-2007 гг., на заседаниях кафедры немецкого языка и методики преподавания немецкого языка, на семинарах аспирантов факультета иностранных языков, на международной научно-практической конференции (Тобольск, 2006), в публикациях научно-исследовательских материалов. По теме диссертации опубликовано 9 работ, 2 из них – в изданиях, включённых в реестр ВАК МОиН РФ. Нами также издано учебно-методическое пособие по обучению грамматике в процессе иноязычного чтения.

Основные результаты исследования использованы в педагогической деятельности автора исследования.

Практическая значимость работы заключается:

– в разработке учебно-методического комплекса, состоящего из учебно-методического пособия по обучению студентов неязыкового вуза грамматике в процессе иноязычного чтения, электронной версии учебно-методического пособия по обучению грамматике в процессе

иноязычного чтения, рекомендаций по обучению грамматике в процессе иноязычного чтения для преподавателя кафедры иностранных языков, работающего с данным учебно-методическим комплексом;

– в комплексе упражнений, направленных на формирование грамматических навыков распознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста;

– в разработке организационной модели обучения студентов-филологов рецептивной грамматике, позволившей использовать разные варианты процесса обучения омонимичным и частично омонимичным грамматическим структурам с компонентом *haben/sein/werden*.

Обоснованность и достоверность результатов и выводов исследования обеспечиваются опорой на основные положения современной психолого-педагогической науки, методологической и теоретической доказательностью, комплексным использованием методов и приёмов, адекватных поставленной цели, задачам и предмету исследования, использованием статистических методов обработки данных.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Для обучения пониманию грамматической и смысловой информации текста необходимо выделить и охарактеризовать группу омонимичных грамматических структур с одинаковым грамматическим компонентом *haben/sein/werden*.

2. У обучающихся необходимо сформировать соответствующие группы навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с компонентом *haben/sein/werden*. Выделенные 5 групп рецептивных грамматических навыков включают в себя базовые навыки, рецептивные грамматические навыки первого, второго, третьего и высшего уровней. Все эти уровни являются компонентами рецептивного грамматического умения как более сложного речевого действия.

3. Формирование вышеназванных групп рецептивных грамматических навыков в процессе чтения иноязычных текстов осуществляется на основе комплекса рецептивных грамматических упражнений, состоящего из 5 групп упражнений, соответствующих уровням разработанных нами навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с компонентом *haben/sein/werden*.

4. Обучение студентов-филологов рецептивной грамматике проводится с помощью учебно-методического комплекса с учётом этапов формирования грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в течение цикла практических занятий на первом курсе неязыкового факультета. Комплекс включает в себя учебно-методическое пособие по обучению грамматике немецкого языка в процессе чтения в печатном и электронном видах, а также методические рекомендации для преподавателя.

5. Организационная модель обучения студентов-филологов рецептивной грамматике включает практические занятия в течение семестра, блок занятий, посвящённый обобщению и систематизации грамматического материала или специальный интегрированный блок по определённым грамматическим темам, вызывающим потенциальную трудность у студентов-филологов.

Структура работы: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** обосновывается актуальность темы исследования; раскрываются проблема, цель, объект и предмет исследования; сформулированы гипотеза и задачи исследования; характеризуется теоретико-методологическая основа диссертации; раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы; названы этапы исследования; излагаются основные положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** «Теоретические основы обучения грамматической омонимии» даётся характеристика грамматических категорий связности текста и грамматической омонимии с целью обучения иноязычному чтению студентов первого курса неязыкового факультета: описываются и характеризуются грамматические структуры, имеющие полную (*Er ist gekommen. Das Buch ist gelesen*) или частичную омонимию грамматических компонентов (*Das Haus ist gebaut worden. Das Haus ist gebaut*); анализируется процесс восприятия и узнавания омонимичных/частично омонимичных грамматических структур в текстах для иноязычного чтения; дается понятие «грамматический навык чтения» и рассматривается его специфическое преломление в методике обучения омонимичным и частично омонимичным грамматическим структурам.

Текст представляет собой сложное образование, которое включает в себя одновременно логические, речевые и языковые отношения.

Языковые текстовые отношения использовались нами на уровне грамматики, так как позволяют установить грамматические отношения между омонимичными и частично омонимичными грамматическими структурами в рамках структур в формате предложения, в формате микротекста, в формате текста.

По отношению к омонимичным и частично омонимичным грамматическим структурам языковые отношения выглядят следующим образом: грамматические отношения одной и нескольких омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в формате предложения; грамматические отношения одной и нескольких омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в формате микротекста; грамматические отношения одной и нескольких омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в формате

текста. Функционирование омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в тексте представляет собой синтаксический параллелизм (термин Москальской О.И.).

Термин **«усечённый синтаксический параллелизм»** вводится нами в исследовательских целях для выяснения функционирования данных омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в тексте для чтения. Усечённый параллелизм имеет место в грамматических структурах, обладающих не только одинаковым грамматическим компонентом, но и дифференциальными признаками (напр., Das Haus ist *gebaut worden*. Das Haus ist *neu*). Данные структуры анализировались с точки зрения системного подхода, который предполагает не только наличие элементов в системе, но и характер взаимодействия между ними. Работа с текстом на первом курсе неязыкового вуза может сводиться к трём направлениям: работа над лексикой, грамматикой и содержанием текста.

На грамматическом уровне текста нами рассматриваются грамматические структуры, имеющие совпадающие и дифференциальные признаки, в исследовании предпринята также попытка рассмотреть их в функциональном, синтаксическом взаимодействии в тексте:

- глагол «haben» является общим грамматическим компонентом грамматических структур действительного залога во временных формах Präsens (Er hat ein Buch), Perfekt (Er hat ein Buch gelesen), Imperfekt (Er hatte ein Buch), Plusquamperfekt (Er hatte ein Buch gelesen), Futurum I (Er wird ein Buch haben); грамматической структуры, выражающей долженствование «haben + zu + Infinitiv» (Er hat ein Buch zu lesen); устойчивого выражения (Er hat einen Wunsch, ein Buch zu lesen). Дифференциальным признаком является наличие / отсутствие основного глагола в неопределённой форме или причастии втором;

- глагол «sein» является общим грамматическим компонентом грамматических структур действительного залога во временных формах Präsens (Er ist Student), Perfekt (Er ist Student gewesen), Imperfekt (Er war Student), Plusquamperfekt (Er war Student gewesen), Futurum I (Er wird Student sein); устойчивого выражения (например, Die Rede ist von); грамматических структур страдательного залога Perfekt (Das Haus ist gebaut worden), Plusquamperfekt (Das Haus war gebaut worden); в выражении, обозначающем долженствование (Das Haus ist zu bauen). Дифференциальным признаком является наличие / отсутствие основного глагола в неопределённой форме или причастии втором;

- глагол «werden» является общим грамматическим компонентом грамматических структур действительного залога во временных формах Präsens (Sie wird Lehrerin), Imperfekt (Sie wurde Lehrerin), Perfekt (Sie ist gesund geworden), Plusquamperfekt (Sie war gesund geworden), Futurum I (Sie wird Lehrerin sein); глагол «werden» является общим признаком грамматических структур страдательного залога Präsens (Das Buch wird gelesen), Imperfekt (Das Buch wurde gelesen), Plusquamperfekt (Das Buch war gelesen worden), Futurum I (Das Buch wird gelesen werden).

Дифференциальным признаком является наличие / отсутствие основного глагола в неопределённой форме и /или причастии втором.

В дальнейшем разделе нашего исследования мы попытаемся проанализировать психологическую функцию процессов восприятия и узнавания студентами первого курса неязыкового факультета омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в тексте для иноязычного чтения.

Мы исследовали функции зрительного восприятия:

-целеобразующую (постановка мотивированной цели, имеющей несколько соподчинённых целей). Главной целью подготовки студентов к чтению текстов будет их ориентирование на текст как на функциональное целое с его взаимодействующими грамматическими связями, часто имеющими омонимичный характер;

- моделирующую (упорядочение и объединение отдельных ощущений в целостные образы предметов и явлений), иначе говоря, функция изменения, будет заключаться практически одновременно в рассмотрении слова, словосочетания (грамматической структуры) в изолированном виде и в сравнении с другими омонимичными и частично омонимичными грамматическими структурами;

- преобразующую (способность зрительной системы манипулировать образами, находящимися в зрительном поле), то есть, это функция сравнения структур и их видоизменения в текстовых упражнениях для обучения чтению. Преобразующая функция имеет творческий характер даже в языковых текстовых упражнениях;

- эвристическую (возникновение нового смысла образа восприятия): в результате действия преобразующей функции возникает новый образ текста, в основе рассмотрения нового образа текста лежит эвристическое начало, поскольку преобразование текста выполнено самим обучаемым. Данное преобразование позволит обучаемому рассматривать новый, созданный им текст с позиции не стороннего наблюдателя, а человека, творчески перерабатывающего текст. Рассмотрение нового явления будет более критическим и зрелым;

- регулирующую функцию восприятия (обеспечение адекватного отражения действительности): возможность на основе оценок промежуточных результатов определять направление поиска решения творческой задачи, отбрасывая одни гипотезы и принимая другие.

Текстовые упражнения, построенные иерархично, то есть, от простого к сложному, позволят продолжить процесс преобразования дальше, на новом, более сложном уровне: например, преобразование одной структуры в текстовом поле позволит перейти к преобразованию нескольких структур в текстах различной протяжённости и различного «качества»: речь идёт в данном случае об учебных текстах.

Далее нами раскрывается понятие «грамматический навык чтения», его природа и функционирование, даётся характеристика группы грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения.

На схеме № 1 показана иерархия структуры коммуникативной компетенции при чтении как виде речевой деятельности. Умение представляет собой более сложное явление, чем навык и является многоуровневой структурой. Структура сложного явления должна быть осознана как развёрнутая схема, состоящая из ряда компонентов. Анализ умения по составляющим помогает разработать для себя систему действий, которая в какой-то мере может подсказать определённую последовательность обучения грамматике студентов первого курса в процессе иноязычного чтения.

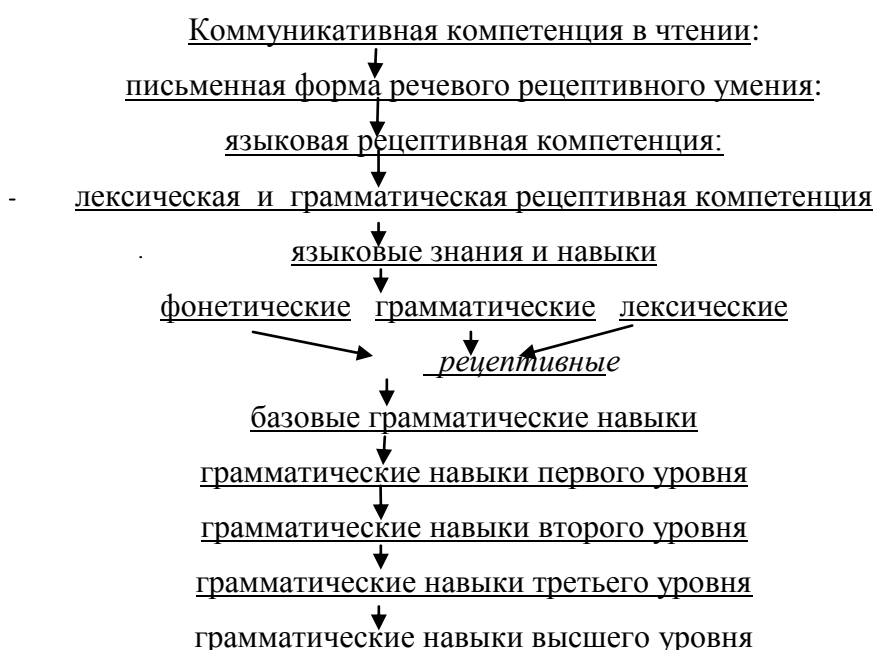
Вышеназванная группа рецептивных грамматических навыков входит составным компонентом в коммуникативную компетенцию чтения как письменной формы речевого рецептивного умения. Важной составляющей коммуникативной компетенции является языковая рецептивная компетенция, состоящая из лексической и грамматической рецептивных компетенций.

Автоматизированными компонентами языковой рецептивной компетенции являются фонетические, лексические и грамматические навыки.

Объектом нашего внимания являются рецептивные грамматические навыки, среди которых мы выделили группу навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста.

Схема I

Составляющие коммуникативной компетенции в чтении



Таким образом, предложенная нами группа рецептивных грамматических навыков состоит из:

- базовых грамматических навыков;
- грамматических навыков первого уровня;
- грамматических навыков второго уровня;
- грамматических навыков третьего уровня;
- грамматических навыков высшего уровня.

Базовые грамматические навыки состоят в распознавании и понимании одной грамматической структуры в предложении с закреплением в языковых грамматических упражнениях.

Грамматические навыки первого уровня - распознавание и понимание двух омонимичных и/или частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте.

Рецептивные грамматические навыки второго уровня - распознавание и понимание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебном тексте.

Рецептивные грамматические навыки третьего уровня – распознавание и понимание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в учебном и аутентичном текстах.

Рецептивные грамматические навыки высшего уровня - распознавание и понимание более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в аутентичном тексте.

Все эти уровни являются компонентами рецептивного грамматического умения как более сложного речевого действия. Содержанием рецептивного грамматического умения будут являться грамматические навыки разных уровней (базового, первого, второго, третьего и высшего).

Во второй главе «Методика обучения грамматике студентов первого курса неязыковых факультетов в процессе иноязычного чтения» даётся критический анализ программ и практики обучения грамматике студентов первого курса неязыкового вуза; рассматриваются особенности обучения иноязычному чтению студентов первого курса неязыкового вуза; разработан комплекс рецептивных грамматических упражнений, формирующих и развивающих грамматические навыки распознавания и понимания студентами-филологами омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе иноязычного чтения; предлагается характеристика организационной модели обучения студентов-филологов рецептивной грамматике и учебно-методического комплекса для соответствующего обучения; описана опытная проверка эффективности учебно-методического комплекса для обучения омонимичным и частично омонимичным грамматическим структурам студентов неязыковых факультетов педагогического вуза.

В данном разделе работы ставится цель описать содержание некоторых программ по обучению иностранным языкам, в частности, документа Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», примерной программы обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей), программы среднего (полного) образования по немецкому языку (Базовый уровень). В российских программах по обучению иностранным языкам в средней школе и неязыковом вузе достаточно последовательно осуществляется принцип преемственности в обучении иностранным языкам по схеме «средняя школа- вуз», но имеется явное расхождение в объёмах содержания обучения и в отборе содержания с требованиями уровней владения языком, принятых Советом Европы. Состояние обучения иностранному языку на первом курсе неязыкового факультета, как представляется, скорее соответствует уровню элементарного владения иностранным языком (уровень А, А2). Выпускники вуза должны освоить иностранный язык на уровне самостоятельного владения (B1, B2). Целью общего курса обучения на неязыковом факультете является понимание общего содержания сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, в том числе узкоспециальных текстов, построенных на частотном языковом материале повседневного и профессионального общения, описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера, статей по современной проблематике.

Для выяснения уровня обученности студентов филологического факультета, изучающих немецкий язык на первом курсе пединститута, нами были составлены анкеты, в содержание которых входили вопросы о возможных грамматических трудностях в процессе чтения иноязычного текста.

Как показали данные опроса студентов и преподавателей иностранного языка, неразрешёнными до конца остаются вопросы отбора грамматического минимума и систематизации грамматического материала, а также актуальными являются проблемы, связанные с обучением грамматике при чтении как виде речевой деятельности. Одной из основных проблем в методике обучения иностранным языкам является проблема восприятия и распознавания грамматических явлений при чтении текста, среди которых особую трудность представляют омонимичные и частично омонимичные грамматические структуры действительного и страдательного залогов, а также частично омонимичные структуры долженствования.

Приведём в качестве примера полученные данные: осуществляют пословный перевод текста 15 человек из 21 (71%); считают необходимым эффективную систему упражнений 16 человек из 21 (76%); путают грамматические формы при переводе 12 человек из 21 (57%); узнают временную форму по вспомогательному глаголу 6 человек из 21 (28,57%).

Для выявления эффективных путей обучения грамматике иноязычного чтения в условиях обучения на неязыковом факультете необходимым является выявление недостатков в процессе обучения, а именно, отсутствие:

- ориентированных на новые знания в грамматике и лексике групп упражнений, основанных на принципах от простого к сложному;
- показа нового грамматического явления в его функциональных связях в «старом» лексическом окружении;
- сравнения нового грамматического явления с уже усвоенными грамматическими явлениями в контекстном окружении.

Методика обучения иностранному, в частности, немецкому, построена, как правило, на основе традиционной последовательно-механической модели, напр., семантизации и первичного закрепления определённой грамматической структуры без надлежащего показа в сравнении с другими грамматическими структурами в системе немецкого языка.

Внутриязыковая интерференция возрастает по мере увеличения числа частично усваиваемых омонимичных грамматических структур, и, как следствие этого, возрастает количество возможных ошибок в понимании читаемого.

Далее в работе рассматриваются особенности обучения иноязычному чтению студентов первого курса неязыкового вуза. Особенностью обучения немецкому языку в неязыковом вузе является работа с обучаемым, у которого уже сформированы рецептивные грамматические навыки чтения иноязычного текста, но, как правило, не автоматизированы действия по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в тексте для иноязычного чтения.

Основой построения работы над текстом для чтения с омонимичными и частично омонимичными грамматическими структурами нами была выбрана **теория поэтапного формирования умственных действий**, разработанная Гальпериным П. Я.

В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий необходимо обеспечить формирование ориентировочной, исполнительной и контрольной части действия.

Действия должны осуществляться по определённым параметрам:

1) параметр выполнения действия обозначает уровень, на котором выполняется действие. В зависимости от характера действия, от индивидуального уровня обученности студентов и других факторов действие должно пройти 6 или менее этапов:

- а) мотивационный этап: методика презентации нового грамматического явления;
- б) этап выделения схемы ориентировочной основы действия: комплекс упражнений;
- в) выполнение действий с материализованными объектами: учебные тексты;
- г) выполнение действия на аутентичных текстах;
- д) формирование действия на аутентичных текстах без опоры;

2) параметр редукции действия, соблюдение которого способствует совершению действия, полноте составляющих его операций: обучаемые сначала должны выполнить действия развёрнуто и постепенно, по мере же его освоения, сокращённо;

3) параметр обобщения действия: в результате выполнения какого-либо действия обучаемые должны уметь переносить принципы выполнения этого действия на любой материал из данной области явлений;

4) параметр качественного освоения действия: освоение действия до нужного качества.

Контроль освоения действия определяется по двум критериям:

а) по скорости его выполнения;

б) по умению выполнять данное действие совместно с другим действием, ещё не автоматизированным.

В работе над учебным и аутентичным текстами существует разница, заключающаяся в специфике данных текстов. Учебный текст представляет собой некий «полигон» для отработки определённых грамматических явлений: грамматических структур с определённым лексическим наполнением. Можно даже утверждать, что учебный текст является предтекстовым упражнением к аутентичному тексту. Мы попытались создать комплекс грамматических упражнений, соответственно классификации групп грамматических навыков.

Ведущими параметрами грамматического навыка в процессе иноязычного чтения являются:

- способность производить синтезированное действие по выбору модели;
- владение синтаксическими схемами предложений;
- адекватное распознавание грамматических явлений на грамматическом уровне.

Предложенный нами *комплекс рецептивных грамматических упражнений* базируется на группе навыков, состоящей из базовых навыков, навыков первого уровня, навыков второго уровня, навыков третьего уровня, навыков высшего уровня.

Соответственно:

- *первая группа упражнений* направлена на обучение распознаванию и пониманию одной грамматической структуры в предложении и соответствует уровню базового навыка;

- *вторая группа упражнений* направлена на обучение распознаванию и пониманию двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с компонентом *haben/sein/werden* в учебном тексте и соответствует навыкам первого уровня;

- *третья группа упражнений* направлена на обучение распознаванию и пониманию более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с компонентом *haben/sein/werden* в учебном тексте и соответствует навыкам второго уровня;

- *четвёртая группа упражнений* направлена на обучение распознаванию и пониманию более двух грамматических структур с компонентом *haben/sein/werden* в учебном и аутентичном текстах и соответствует навыкам третьего уровня;

- *пятая группа упражнений* направлена на обучение распознаванию и пониманию более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с компонентом *haben/sein/werden* в аутентичном тексте и соответствует навыкам высшего уровня.

В таблице № 1 приведены примеры формирования грамматических навыков по опознанию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста:

Таблица I

Иерархия навыков по распознаванию и пониманию омонимичных грамматических структур с компонентом *haben/sein/werden* с примерами из УМК

Грамматические навыки по опознанию и пониманию ОГС*	Примеры из учебно-методического комплекса по обучению рецептивной грамматике в процессе иноязычного чтения
базовый грамматический навык	<ul style="list-style-type: none"> • Найдите предложение с глаголом „haben“ как основным. • Выполните следующие тестовые задания на знание формы глагола «haben». • Для выполнения следующих тестовых заданий необходимо повторить три основные формы глаголов, обратив особое внимание на третью форму Partizip II следующих глаголов. • Учимся правильно переводить глагол «haben» как вспомогательный в предложении.
грамматический навык первого уровня	Прочитайте текст от начала до конца, попытайтесь понять общее содержание. Найдите в тексте грамматические структуры с глаголом «haben». Подчеркните одной чертой вспомогательный глагол, двумя чертами основной. Переведите предложения.
грамматический навык второго уровня	Найдите в данном тексте глагол «sein» в Perfekt и Futurum I. Подчеркните данные предложения и переведите текст на русский язык.
грамматический навык третьего уровня	Определите формы времени, выпишите глаголы в данных временных формах в качестве примера.
грамматический навык высшего уровня	Найдите формы времени страд. залога, почему он преобладает в тексте.

ОГС - омонимичная грамматическая структура

Далее характеризуются организационная модель обучения и учебно-методический комплекс, а также представлено краткое содержание опытной проверки эффективности учебно-методического комплекса для обучения омонимичным и частично омонимичным грамматическим структурам студентов неязыковых факультетов педагогического вуза.

Необходимо отметить, что учебно-методическое пособие как ядро УМК может использоваться в качестве самостоятельного учебного средства, а также как компонент УМК.

В содержание учебно-методического пособия входит несколько разделов: 1) грамматические темы; 2) упражнения к данным темам; 3) учебные тексты с дотекстовыми и послетекстовыми заданиями; 3) аутентичные тексты с заданиями; 4) словарь к учебным и аутентичным текстам; 5) ключи к учебным и аутентичным текстам. В первый раздел входит блок грамматических тем, названный нами «папка грамматических тем». **Грамматические темы** объединены по принципу одинакового грамматического компонента: например, одна из групп грамматических тем объединена грамматическим компонентом „haben“ как основного или вспомогательного глагола.

Каждая группа упражнений в данном комплексе подчинена определённому уровню развития рецептивного грамматического навыка. Как видно из группы предложенных нами рецептивных грамматических навыков, все упражнения подчинены одной цели: распознаванию и пониманию студентами-филологами омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с компонентом haben/sein/werden в процессе чтения иноязычного текста.

Для этого в упражнения вводились постепенно сначала одно, затем несколько одинаковых грамматических компонентов.

Учебные тексты с заданиями следуют за упражнениями, являясь их естественным продолжением, так как представляют собой текстовые упражнения. Мы полагаем, что искусственный характер учебных текстов позволяет говорить не столько о работе с текстом как таковым, сколько о подготовке к чтению аутентичного текста. В учебных текстах было искусственно изменено грамматическое время для соответствующих целей обучения. К каждому тексту имеется комплекс дотекстовых и послетекстовых учебных заданий.

Предтекстовые задания направлены на моделирование фоновых знаний, на рецепцию конкретного текста, устранение языковых (в частности, грамматических) и смысловых трудностей его понимания и формирование умений и навыков чтения, выработку "стратегии понимания".

Текстовые задания предполагают коммуникативные установки с указанием на вид чтения, скорость и решение познавательно-коммуникативных задач, а также выполнение ряда упражнений на формирование рецептивных грамматических навыков и умений.

Аутентичные тексты составлены носителями языка.

Соответственно, можно говорить о более сложном этапе обучения: обучение грамматике при чтении аутентичных текстов. Данные тексты также имеют дотекстовые и послетекстовые

задания. **Словарь** содержит лексические единицы, встречающиеся как в упражнениях, так и в текстах. Он подразделяется на отдельные списки разных частей речи. **Ключи - подсказки** позволяют проверить правильное выполнение заданий к отдельным текстам.

В соответствии с разработанной нами методикой формирования и развития рецептивных грамматических навыков распознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур выделены следующие этапы (по Серовой Т.С.):

На *ознакомительно-подготовительном этапе* (2005-2006 гг.) проводится наблюдение, анкетирование учебной деятельности и тестирование студентов филологического факультета; формируются базовые рецептивные грамматические навыки, рецептивные грамматические навыки первого уровня.

На *стандартизирующем этапе* (2006-2007 гг.) формируются рецептивные грамматические навыки второго уровня, третьего уровня и высшего уровня на основе разработанных учебно-методических материалов.

На *варьирующем этапе* (2007-2008 гг.) завершается формирование группы рецептивных грамматических навыков по распознаванию и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур.

На *развивающе-совершенствующем этапе* активизируются рецептивные грамматические навыки, происходит осуществление рецептивной речевой деятельности в процессе чтения иноязычных учебных и аутентичных текстов.

Опытное обучение проводилось в естественных условиях в ходе аудиторных занятий по немецкому языку с использованием учебно-методического комплекса.

Чтобы обеспечить возможность сравнения результатов педагогического эксперимента в базовом опытном обучении, проведённом в 2006/07 учебном году, были выделены две экспериментальные группы (11,12 13), включающие каждая по 7 студентов.

Всего в ходе базового обучения принял участие 21 студент филологического факультета Тобольского государственного педагогического института им. Д.И. Менделеева; 11 студентов филологического факультета Омского университета и 6 студентов Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова.

Обучение студентов с помощью учебно-методического комплекса осуществлялось в течение одного семестра с регулярностью занятий два академических часа в неделю.

Перед началом обучения и после его окончания проводилось тестирование по проверке сформированности у студентов-филологов рецептивных грамматических навыков распознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур.

Результаты констатирующей послеэкспериментальной проверки сформированности рецептивных грамматических навыков распознавания и понимания омонимичных и частично

омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста свидетельствуют о том, что студенты понимают грамматику текста, умеют выделять общие и дифференциальные признаки омонимичных и частично омонимичных структур, правильно их переводить, соответственно, понимают содержание прочитанного. В среднем из текста студенты выделяют и распознают 85% грамматических структур, имеющих одинаковый грамматический компонент. Те грамматические структуры, которые не были распознаны студентами, как правило, не входили в пассивный грамматический минимум, обязательный для изучения, например: Perfekt модального глагола (Ich habe ein Buch lesen müssen). В итоговых тестах отмечается значительное снижение количества ошибок, допущенных студентами на предварительном тестировании.

Результаты тестирования по сформированности навыков распознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур:

Таблица II

Результаты тестирования по сформированности навыков распознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур с компонентом haben/sein/werden

Параметр	Начальный срез		Итоговый срез	
понимание структур с haben	в предложении	в тексте	в предложении	в тексте
	15%	15%	60%	75%
понимание структур с sein	в предложении	в тексте	в предложении	в тексте
	15%	15%	60%	70%
понимание структур с werden	предложении	в тексте	в предложении	в тексте
	20%	15%	80%	90%

В таблице II приведены данные о начальном (стартовом) уровне распознавания и понимания структур с компонентом haben/sein/werden и об итоговом уровне обученности студентов-филологов распознаванию и пониманию ОГС в предложении и тексте. На стартовом уровне обученности распознавали и понимали грамматические структуры с компонентом „haben” и „sein” в предложении и тексте 3 студента из 21; распознавали и понимали грамматические структуры с компонентом „werden” в предложении - 4 человека и в тексте - 3 человека.

На итоговом уровне обученности 13 человек стали распознавать и понимать грамматические структуры с „haben” в предложении и 16 человек в тексте; 16 человек с „haben”, грамматические структуры с компонентом „sein” в предложении – 13 человек, в тексте – 15 человек; с компонентом „werden” в предложении – 17 человек, в тексте – 19 человек.

По итогам предварительного среза можно констатировать следующее: минимальное количество неверно сделанных заданий на распознавание грамматической структуры – 3 задания из 10; максимальное количество – 8 из 10.

Итоги промежуточного тестирования показали положительную динамику качественного и количественного снижения ошибок по распознаванию грамматических структур (диссертация, приложение III). Результаты итогового тестирования доказывают эффективность разработанной методики, поскольку итоговое тестирование по достигнутому уровню сформированности рецептивных грамматических навыков распознавания и понимания омонимичных и частично омонимичных грамматических структур выявило улучшение понимания в процессе чтения иноязычного текста.

Таким образом, подтверждается гипотеза о том, что успешность чтения иноязычного текста зависит от степени сформированности специальной группы рецептивных грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста.

В заключении подводятся итоги проведённого исследования, завершение которого позволило получить следующие результаты.

1. Выявлена и теоретически обоснована группа рецептивных грамматических навыков по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста.

2. Разработана методика по обучению распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста.

3. Разработан и теоретически обоснован комплекс грамматических упражнений по обучению распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста.

4. Разработан учебно-методический комплекс, в состав которого входят учебно-методические материалы, методические указания, электронная версия учебно-методических материалов.

В библиографии дан список 259 источников по теме исследования.

Основные положения диссертации изложены в следующих публикациях автора:

Статьи в рецензируемых научных изданиях, включённых в реестр ВАК МОиН РФ

1. Стренадюк, Г.С. К проблеме синтаксической омонимии иноязычного текста /Стренадюк Г.С.//Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. - 2007. - №6.- С.32-41.

2. Стренадюк Г.С. К проблеме обучения студентов неязыкового вуза распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения

иноязычного текста/ Стренадюк Г.С.//Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. - 2007. - №6 (приложение) – с.16-27.

Статьи, тезисы докладов, выступлений на научных конференциях, семинарах и учебно-методическое пособие

3. Стренадюк Г.С. Обучение студентов неязыковых вузов узнаванию временных форм в контексте // Пути и способы интеграции образования, науки и производства в обучении иностранным языкам: Тез. респуб. науч.-метод. конф. - Алма-Ата, АГПИИЯ, 1990.- с.192.

4. Стренадюк Г.С. К вопросу психологического обоснования отбора грамматических предтекстовых упражнений для учащихся старших классов // Новые тенденции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков: Тезисы науч.- практ. конф. ФИЯ Пермского пед. института. - Пермь, 1992. - с. 189.

5. Стренадюк Г.С. К проблеме «ритуализации» современного урока немецкого языка // Иностранный язык и методика его преподавания: Межвуз. сб. науч. раб. - Выпуск 2.- Ишим: ИГПИ, 2002. - С. 91-93.

6. Стренадюк Г.С. Межкультурный подход в преподавании немецкого языка как компонент самоусовершенствования языкового портфеля студента // Проблемы формирования нравственного облика будущего учителя: теория и опыт: Материалы Межвуз. науч.- практ. конф. – Ишим: ИГПИ, 2003. - С.83-86.

7. Стренадюк Г.С. Особенности обучения иноязычному чтению на первом курсе неязыкового факультета (статья)//Материалы II международной науч. – практ. конф. 21-22 апреля 2006 года: Тобольск, ТГПИ. - С. 85-88.

8. Стренадюк Г.С., Сергеева Н.Н. К проблеме синтаксической омонимии текста // Вестник Тобольского пединститута: Тобольск: ТГПИ, 2007, С. 84-95.

9. Сергеева-Н.Н., Стренадюк Г.С. Учебно-методическое пособие для студентов неязыковых факультетов педагогического вуза: изд. УрГПУ: 2007.-86 с.

Подписано в печать 03.10.07. Формат 60х84 ¹/₁₆.

Бумага для множ. ап. Печать на ризографе. Уч.-изд. л. 1,0.

Тираж 100 экз. Заказ 2289.

ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

Отдел множительной техники.

620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: uspu@uspu.ru